

Kirchner, Constanze: Bildnerisch-ästhetisches Gestalten im Elementarbereich. Ein kunstpädagogisches Plädoyer für eine visuell-kulturelle Bildung im frühen Kindesalter. In: Hofmann, Bernhard/ Wenrich, Rainer (Hg.): Netzwerke. Theorien und Praxen kultureller Bildung. kopaed: München 2015, S. 72-85

_netzwerke.

THEORIEN UND PRAXEN KULTURELLER BILDUNG

Bernhard Hofmann_Rainer Wenrich (Hrsg.)



Constanze
Kirchner

Bildnerisch-ästhetisches Gestalten im Elementarbereich

Ein kunstpädagogisches Plädoyer für eine visuell-kulturelle Bildung im frühen Kindesalter

Kinder kommen heute mit außerordentlich heterogenen körperlichen, sozialen und/oder kognitiven Voraussetzungen in elementare Bildungseinrichtungen. Diese Heterogenität wird nicht nur durch die unterschiedliche kulturelle sowie religiöse Herkunft der Kinder und durch mangelnde Sprachkenntnisse verursacht, sondern auch durch zerrissene Familien, soziale und kulturelle Brüche, die Mediatisierung der Kindheit usw. Hier kann die ästhetische Bildung ausgleichend wirken: Denn z. B. im bildnerischen und musikalischen Tun, in Tanz und Pantomime zeigen sich keine Differenzen in der Sprache, es zeigen sich weder soziale noch religiöse Unterschiede und auch das intellektuelle Vermögen spiegelt sich kaum in den gestalteten Ergebnissen. Die Kinder haben die Möglichkeit, ihre Befindlichkeiten, Träume, Wünsche und Ängste gestalterisch zum Ausdruck zu bringen und, bei Bedarf, darüber zu reden. Die Gestaltgebung im Bild oder in einer Aufführung ist weitgehend unabhängig von Herkunft und familiärer Prägung, – und die visuelle Erscheinung des Gestalteten ist ein universell verständliches Kommunikationsmittel, das die Kinder bei aller Heterogenität verbindet.

Ästhetische Bildungsprozesse

Ästhetische Bildung entsteht im Wechselspiel von Rezeption und Produktion in den Bereichen Musik, Tanz, Bildende Kunst, Literatur, Poesie usw. Auch der Rezeptionsprozess – z.B. beim Betrachten von Gemälden – ist keine passive Angelegenheit, sondern erfordert eigenständiges Sinnerschließen. Kinder gestalten Bilder und Kunstwerke aktiv mit – denn gerade ästhetische Phänomene bieten die Möglichkeit, sich selbst in das Werk mit allen Empfindungen und Gedanken einzubringen, eigene Vorstellungen dazu zu entwickeln und eigene Interpretationen mit Mut vorzutragen¹. Nicht allein der Wissenserwerb ist das entscheidende Element für späteren Erfolg, sondern vielmehr ein breites Netz von Denkmöglichkeiten, das sich im Spiel, durch Erzählungen, Exkursionen, Entdeckungen in der Natur usw. entfaltet. Freies Spiel sowie die komplexe Bildung mit Literatur, Musik und Kunst, die gedankenreiche Interpretationsübungen beinhaltet, sollen, so Rittelmeyer (2007), dazu beitragen, Imaginations- und Kreativitätsvorstellungen auszubilden. Je vielfältiger die Anregungen und Impulse für die Kinder sind, desto komplexere Denkstrukturen entwickeln sich. Zugleich muss

den Kindern jedoch Zeit gegeben werden, ihre Erlebnisse zu filtern, zu sortieren, Ordnungen und Kategorien zu bilden, damit sie nicht in der Flut sinnloser Daten untergehen. Das bedeutet konkret: Sie brauchen die Möglichkeit, ihre Welt zu erkunden, zu experimentieren, sinnliche Erfahrungen zu machen etc. und zugleich sehr viel Zeit, diese Erlebnisse angemessen im Spiel, im Erzählen, im bildnerischen Gestalten usw. zu verarbeiten. Gerade das gestalterische Tun trägt in hohem Maße zur Integration und Ordnung des Erfahrenen bei, weil der Verarbeitungs- und Formfindungsprozess verlangsamt und intensiviert vonstatten geht.

Nicht jedem Kind liegt das Zeichnen, für manches Kind sind die Bewegung und der Tanz ein Weg, z.B. Raumerfahrungen zu klären, andere Kinder benötigen hierfür die Darstellung auf dem Papier. Das Ordnen von Gegenständen zueinander kann ebenso beim Malen wie beim Sammeln stattfinden, und Fantasiegeschichten können sowohl im Baumhaus entwickelt werden wie auf dem Zeichenblock. Kinder bauen sich Räume mit Decken und Tüchern, Kisten und Brettern, sie hämmern, sägen, raspeln, werken und erfinden Spielfiguren, Fahrzeuge, Maschinen und ähnliche Dinge. Kinder möchten ausprobieren, wie Materialien sich verbinden lassen, wie stabil das Holz, die Erde, das Klebeband ist, wie viel Wasser die Farbe verträgt, wann der Bleistift durchbricht oder wie der Computer funktioniert. Sie benötigen diese ästhetischen Erfahrungen, um mit ihrer Umwelt in Kontakt zu treten und diese zu erkunden.

Das Musizieren, Tanzen, Gedichte verfassen, Zeichnen, Malen, Bauen oder Konstruieren erfordert das Aktivieren innerer Vorstellungen, innerer Klänge, innerer Dialoge, innerer Bilder, Fantasien und Träume. Es wird etwas hervorgebracht – und zwar etwas, das auf ästhetische Weise gestaltet ist. Mit dieser Hervorbringung verbinden sich mehrere Aspekte: Einerseits entstehen Kompetenzgefühle, wenn etwas hervorgebracht wird, und damit wächst das Selbstwertgefühl, die Ich-Stärke. Andererseits wird etwas ausgedrückt – ein Erlebnis, eine Erinnerung, eine Vorstellung. Kinder drücken sich unterschiedlich aus: zeichnerisch oder mit Farbe, dreidimensional, mit Tönen und Klängen, gestisch, mimisch, mit dem ganzen Körper. Insbesondere das bildnerisch-praktische Tun stellt eine Brücke zwischen dem Innen – der inneren Vorstellungs-, Fantasie- und Traumwelt – und dem Außen – also eine Brücke zur äußeren Wirklichkeit her. Erlebnisse, die Kinder beschäftigen, finden sich in ihren Bildern, denn ebenso wie Freunde und Familie, die gebaute Umwelt, Tiere, Kindergarten oder Schule bestimmen die Fernsehbilder, Medienerlebnisse, immer wiederkehrende Feste sowie der Zyklus der Jahreszeiten das Alltagsleben der Kinder und somit auch häufig die Motivwahl. Die mit den jeweils dargestellten Inhalten stets verknüpften Emotionen durchdringen alle Dimensionen der kindlichen Entwicklung und finden ihren Niederschlag in den bildnerischen Äußerungen als „Spiegel der Seele“.

Der Kognitionspsychologe Howard Gardner weist darauf hin, dass Kinder über zahlreiche Intelligenzen verfügen, die allesamt gleichermaßen zu fördern sind. So spricht er u.a. neben der sprachlichen und der logisch-mathematischen Intelligenz von der Bewegungsintelligenz, der musikalischen Intelligenz, der sozialen, praktischen und wissenschaftliche Intelligenz. Wissenschaftliche Intelligenz wird gefördert, wenn Neugierde geweckt, Experimentieren zugelassen, die Wahrnehmung für Details geschärft wird usw. Praktische Intelligenz

entwickelt sich beim Bauen, Basteln, Konstruieren, beim Werkzeuggebrauch wie Hammer und Säge, beim systematischen Vorgehen zur Problemlösung, beim Verstehen einer Gesamtkonstruktion usw. In der Zusammenarbeit mit anderen wird die soziale Intelligenz erweitert, eigene Interessen sollen dabei erkannt, Gefühle z.B. bildnerisch ausgedrückt und Humor entwickelt werden. Melodien, Farbklänge, Stilrichtungen kennen zu lernen, Bilder anzuschauen, Musik zu hören usw. fördert die bildnerisch-musikalische Intelligenz und das Sprechen über Kunstwerke die sprachliche Intelligenz, z.B. Theater spielen oder beidhändiges Zeichnen, Rhythmusübungen oder Tanzen entwickelt die Bewegungsintelligenz, das räumliche Gestalten die logisch-mathematische Intelligenz². Das Ausprobieren ungewöhnlicher Lösungswege und die Antizipation von Lösungsprinzipien fördern dabei das technische Verständnis. Das Erforschen von Materialien und Gegenständen, auch wenn sie manchmal dabei kaputt gehen, ist Zeichen von Neugierde. Der Wunsch, Objekte und Materialien in ihren Bestandteilen und Funktionen zu ergründen, zeugt von Wissbegier, und das Wissen wiederum um die sinnlichen Eigenschaften der gegenständlichen Umwelt ist eine Grundlage ästhetischer Bildungsprozesse und somit Voraussetzung für gestalterisches Tun.

Wirkungen bildnerisch-ästhetischen Gestaltens

Ästhetische Bildungsprozesse in der frühen Kindheit sind bislang noch wenig erforscht. Dies mag verwundern, denn die Kinderzeichnung wurde in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts intensiv untersucht. Doch die Ergebnisse mündeten einseitig in idealtypische Entwicklungsreihen, die von einer engen Verzahnung kognitiver und zeichnerischer Entwicklung ausgingen. Individuelle Darstellungsformen, Ausdrucksspezifika und Mitteilungsabsichten wurden nicht berücksichtigt, obgleich subjektive Gestaltungstendenzen und persönliche Bedeutungsbezüge die bildnerischen Äußerungen in hohem Maße prägen. Dies zeigen die wenigen Befunde der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Zunehmend wächst jedoch wieder das Interesse an empirischen Forschungen zur ästhetischen Bildung. Zur ästhetischen Erfahrung in der Kindheit legen Mattenklott und Rora³ eine Publikation vor, in deren Zentrum steht, was Kinder im Umgang mit Musik, Kunst oder Literatur empfinden und erleben. Neben dem Diskurs über ästhetische Phänomene werden anhand von Kindertexten und Beispielen bildnerischer Tätigkeit Dimensionen ästhetischer Erfahrung aufgezeigt. Andere Untersuchungen beziehen sich auf Einzelaspekte wie z.B. das frühe Zeichnen und Schmieren⁴ oder auf das kreativitätsfördernde Potenzial einer materialanregenden Umgebung⁵. Es existieren Forschungen zur Bildrezeption im Grundschulalter⁶, zu möglichen Bildpräferenzen⁷, zum Malen⁸ oder Experimentieren⁹. Die meisten Forschungen beziehen sich dabei auf das ästhetische Verhalten in der mittleren Kindheit. Mit der frühkindlichen ästhetischen Bildung befasst sich die Arbeitsgruppe Grundschule im BDK¹⁰, um die Charakteristika ästhetischer Bildung zu fassen und daraus Handlungsoptionen für Pädagoginnen und Pädagogen zu entwickeln. Entstanden ist hier eine anschauliche Schilderung dessen, was ästhetische Prozesse im Kindesalter ausmacht, wie diese verlaufen könnten und wann es sinnvoll ist, einzugreifen, zu fördern, Materialien anzubieten, Gestaltungsfreiraum zu lassen, Gestaltungsprozesse zu intensivieren usw. Die Prozesse frühkindlichen ästhetischen

Lernens werden in ihren unterschiedlichen Dimensionen sehr ausführlich mit Bezug auf verschiedene ästhetische Praxisfelder in einem Handbuch für elementare Bildung beschrieben¹¹. Christian Rittelmeyer versammelt Argumente für eine humanistisch-ästhetische Bildung¹², die er mit empirischen Befunden und Erkenntnissen aus der Hirnforschung belegt, und gibt mit seinem Band „Warum und wozu ästhetische Bildung“¹³ einen Forschungsüberblick über die Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. In Bezug auf die ästhetischen Bildungsprozesse ist die empirische Studie von Roswitha Staege¹⁴ interessant, die versucht, ästhetische Erfahrung anhand videographisch erfasster Daten interpretativ zu rekonstruieren. Dabei stehen musikalische Tätigkeiten von Kindergartenkindern im Vordergrund, die anhand von Fallbeispielen exemplarisch interpretiert werden.

Dass die ästhetische Bildung über Materialerfahrung, Körpererfahrung und den gestalterischen Ausdruck die Ich-Identität stärkt und dem Selbstverlust in virtuellen Welten mit sinnlich gegründeter Bodenhaftung entgegenwirkt, daran besteht kein Zweifel. Anschaulich belegen einige Studien auf kunsttherapeutischem Terrain die positive Wirkung gestalterischen Tuns. Dahinter steht die Annahme, dass Kinder und Jugendliche sich mit bildnerischen Verfahren unmittelbarer und direkter ausdrücken können als mit Worten. Unaussprechliches, aber auch Wünsche, Träume und Hoffnungen können nonverbal zum Vorschein kommen und damit kommunizierbar werden. Eine meist negative Erfahrung verliert ihre Singularität, sie kann geteilt und miteinander besprochen werden. Zugleich trägt der Prozess bildnerischen Gestaltens dazu bei, spielerisch und unkompliziert vorhandene Ressourcen zu aktivieren und Selbstheilungskräfte zu fördern. Die von Harald Gruber und Barbara Wichelhaus¹⁵ herausgegebene Publikation zur Kunsttherapie mit Kindern zeigt, inwiefern Störungen diagnostiziert und behandelt werden können, dass die Kinderzeichnung ein wesentlicher Indikator in kunsttherapeutischen Prozessen sein kann oder wie Ich-Stärke auf der Basis komplexer psycho-physischer Prozesse gefördert werden kann. Eine empirische Studie zu den Wirkfaktoren künstlerischer Therapien belegt, dass insbesondere die Anregung schöpferischer Prozesse, die Stimulation aktiver Gestaltungsfähigkeit und die Unterstützung des nonverbalen Ausdrucks als entscheidende Kriterien für die Wirksamkeit ästhetischer Bildungsprozesse bestätigt werden können.¹⁶

Zur Korrelation von Zeichnen und Schreiben

Aus der Ergotherapie ist bekannt, dass insbesondere bei Kindern mit Lese- und Schreibschwäche graphomotorische Übungen zur Entwicklung der Handgeschicklichkeit, zur Sensibilisierung des Tastsinns, des Gleichgewichtssinns und der Körperspannung helfen, um die Bewegungsfähigkeit der Hände und Finger auszubilden und damit insbesondere der (Recht-)schreibschwäche entgegenzuwirken. Das Schreiben zu lernen gilt als sensomotorischer Prozess, bei dem einzelne Bewegungsmuster nicht isoliert eingeübt werden, sondern es muss die Übertragbarkeit der Feinmotorik auf unterschiedliche Situationen gewährleistet sein. Sind die graphomotorischen Voraussetzungen für den Schulbeginn nicht vorhanden, fällt den Kindern das Lesen und Schreiben lernen deutlich schwerer.

Es besteht ein klarer Zusammenhang zwischen grafischen Ausdrucksformen und Schriftzeichen. Etwas bildnerisch oder sprachlich hervorzubringen und damit zu kommunizieren bedeutet, eine Handlung zu hinterlassen, eine Veränderung zu initiieren, eine Reaktion beim Mitmenschen hervorzurufen. Gepaart mit Mimik und Gesten, Körperhaltung und Emotionen sind Zeichen und Bilder ebenso wie Sprache und Schrift intentional hervorgebrachte Bedeutungsträger, die in der Regel eine kommunikative Absicht verfolgen. Noch bevor Kleinkinder erste Wörter sprechen können, hinterlassen sie bewusste Zeichen. Sie wiederholen den Vorgang, z.B. mit der Hand eine Spur zu hinterlassen, unzählige Male.

Ähnlich wie beim Schreiben lernen, bei dem Buchstabe für Buchstabe aufgebaut wird, oder beim Sprechen lernen, das erst in Einwort-, dann Zweiwort- und Mehrwortsätzen stattfindet, lernt das Kleinkind mit dem Kritzeln zunächst allmählich Linien gezielt zu führen: Wenn der erste Kreis entsteht, ist es dem Kind geglückt, den Beginn und das Ende der Linie zusammenzuführen. Die neue Form hat ein Innen und Außen, woraus sich weitere Differenzierungen ergeben. Eine weitere, wie der Kreis aus der Hand gesteuerte Form ist das Kreuz. Die gerichteten Linien weisen einen größtmöglichen Richtungsunterschied auf. Diese Richtungsunterscheidung prägt die Kinderzeichnung bis weit ins Grundschulalter hinein. Der Kreis und das im rechten Winkel angelegte Kreuz sind Grundformen frühkindlichen Ausdrucks, die in vielerlei Varianten kombiniert werden können und damit Voraussetzung für das Schreiben lernen sind.

Das Zeichnen hängt unmittelbar mit dem Schreiben zusammen: Manche Kritzel ergeben sich zwar aus reiner Bewegungslust, Schreibkritzel ahmen jedoch bereits das Schreiben der Erwachsenen nach. Oft schon bevor die Bilder für Erwachsene überhaupt erkennbar sind, erzählen Kinder Geschichten mit ihren Zeichnungen, es werden Buchstaben geformt und in die Kinderzeichnungen integriert. Schreiben und Lesen zu können, ist ein wichtiges Ziel für viele Kinder, das sich in der oftmals engen Verzahnung von bildnerischen Ausdrucksformen, grafischen Zeichen und Schrift zeigt.

Dass dem bildnerischen Gestalten die wichtige Funktion der Vorbereitung des Schreiben Lernens inhärent ist, zeigen auch die am Lehrstuhl für Kunstpädagogik der Universität Augsburg in Kooperation mit dem Janusz Korczak Kindergarten, Augsburg, durchgeführten Studien, welche die Bedeutung des Zeichnens für das Schreiben lernen untersuchen. Zweifellos besteht ein enger Zusammenhang zwischen den graphomotorischen Fähigkeiten und der zeichnerischen Entwicklung von Kindern, da graphomotorische Testverfahren¹⁷ mit den altersgemäßen grafischen Entwicklungsvoraussetzungen deutlich korrelieren¹⁸. Die Befunde haben belegt, dass durch diverse zeichnerische Fördermaßnahmen nicht nur die Handmotorik geschult werden kann, sondern auch die visuelle Wahrnehmung, z.B. das Vermögen zur Blatteinteilung und das Unterscheiden Können von verschiedenen Formen oder Buchstaben sowie das Einhalten von Richtungen und Linien – also Fähigkeiten, die für das für das Schreiben lernen Bedingung sind. Hinzu kommen die Förderung der Hand-Auge-Koordination, die Ausprägung einer eindeutigen Händigkeit, die Fähigkeit zur Kraftdosierung beim Halten des Stiftes sowie die Übung von Aufmerksamkeit und Konzentration.

Zur Korrelation von Zeichnen und Sprache

Gemeinhin geht man davon aus, dass Sprache, weil sie sequenziell angelegt ist, sich eher zum narrativen Ausdruck eignet, während Bilder einen Ausschnitt aus einem Geschehen fokussieren, und damit weniger zur Darstellung von Geschichten dienen. Tatsächlich aber nutzen Kinder auch das Zeichnen häufig für ihre Erzählungen, deren Sequenzen sich dann im Bild überlagern, in Comics überführt, mit Spielfiguren umgesetzt werden usw. Spricht das Kind über die Ideen und Gedanken seiner bildnerischen Darstellungen, lassen sich die Geschichten rekonstruieren. Das Zusammenspiel von Bild und Sprache trägt hierbei in hohem Maße zur Förderung sowohl der Bild- wie der Sprachkompetenz bei – etwa wenn ein Motiv zeichnerisch oder sprachlich präziser artikuliert werden muss, um verstanden zu werden.

Die positive Korrelation von gestalterischem und sprachlichem Handeln zeigt sich besonders in szenischen Spielformen, wenn Ideen, Spannungsbogen und Handlungsstränge entwickelt werden oder sprachlicher Ausdruck gefordert ist und die Bühne aufgebaut wird. Wenn ein Trickfilm oder ein Schattenspiel produziert wird, müssen notwendiger Weise alle an ästhetischer Bildung beteiligte Domänen (Deutsch, Kunst, Musik, Bewegung) herangezogen werden (Geschichte, Szene, Drehbuch, Dramaturgie, Filmmusik, Ton, Geräusche, Bilder, Kameraeinstellungen, Zeichnungen, Figuren, Gegenstände ...). Eine geglückte Verknüpfung der Bild- und Sprachkompetenzen entsteht dann, wenn bildnerischer und sprachlicher Ausdruck ineinander verzahnt und sich gegenseitig befruchtend erarbeitet werden. Ideen für Geschichten lassen sich beispielsweise bildnerisch entwickeln, mit dem gestalterischen Erproben ausdifferenzieren und schließlich in Sprache umsetzen. Denn eine bildnerische oder spielerische Entwicklung von Sequenzen erleichtert die Klärung des Geschehens, das Voraussetzung für die sprachliche Darstellung einer Geschichte ist. Bildgeschichten können jedoch nicht nur vorbereitend für den schriftsprachlichen Ausdruck sein, auch umgekehrt kann die sprachliche Darstellung eine differenziertere Bildvorstellung wecken.

Norbert Schütz¹⁹, der das „Bild- und Sprachhandeln in der kommunikativen pädagogischen Praxis“ untersucht, stellt fest, dass sich im Produktionsprozess deutliche Korrespondenzen im Gebrauch von Sprache und Zeichnung zeigen, die zum gestalterischen Ergebnis beitragen: „Zwischen Bildzeichen und Sprache werden unterschiedlichste Verweise entlang einer ‚assoziativen‘ Spur aufgebaut, die sich gegenseitig bedingen und den (intrapersonalen) Kommunikationsprozess weiterführen. Erinnerung generiert sich u.a. in Vorstellungsbildern, so dass zwischen Bild- und Sprachhandeln das Vorstellungsbild als intervenierende Variable seinen ›Platz‹ zugewiesen bekommt.“²⁰ Das bedeutet, dass Bild- und Sprachhandlungen während des bildnerischen Produktionsprozesses unauflösbar miteinander verschmolzen sind. Gespräche sind in diesem Kontext oftmals Selbstgespräche, Monologe, die dazu beitragen, die Erinnerung zu fördern, Vorstellungen zu konkretisieren, und die auf das bildnerische Gegenüber Bezug nehmen, das Gestaltete reflektieren und das Bild hierdurch weiterentwickeln. „Sprachhandeln und Bildhandeln sind in diesem Kontext Aspekte in einem Problemlösungsprozess, die sich gegenseitig bedingen, aufeinander Bezug nehmen und auf diese Weise zu aktuellen Lösungen führen.“²¹ Gleich ob beim Kind, beim Erwachsenen

oder beim Künstler ist das bildnerische Handeln durchzogen von begrifflichem Denken und Sprechen. Erst die wechselseitige Befruchtung sprachlicher und bildnerischer Tätigkeit führt zu einer Fokussierung und Verarbeitung des Erlebten und zur intendierten Gestaltung. „Bildnerisches und Sprachliches, Zeichnen und Sprechen bilden in diesem Zusammenhang eine ›natürliche‹ Einheit“.²²

Kommunikation, Kognition und Ausdruck

Die Kompetenz, sich auszudrücken und sich mitzuteilen, zeigt sich im bildnerischen ebenso wie im sprachlichen Vermögen. Wolf Singer beschreibt eindrücklich, dass die Kommunikationsfähigkeit des Kindes ausschlaggebend für eine differenzierte kognitive Entwicklung ist.²³ Diese Kommunikationsfähigkeit beruhe allerdings nicht nur auf Sprache, sondern ebenso auf nicht-sprachlichen Kommunikationsprozessen – emotionalen, mimischen, gestischen, bildhaften, musikalischen Ausdrucksformen²⁴. So plädiert Singer für eine umfassende Förderung des Kindes, die nicht nur die rationale Sprache in den Blick nimmt, sondern ausdrücklich nicht-sprachliche Kommunikationsformen fokussiert. Denn die Dichte an Information, die über unterschiedliche Bedeutungsträger transportiert wird, sei mit rationaler Sprache kaum zu fassen. Als Beispiel führt Singer an, dass etwa „widersprüchliche Gestimmtheiten“ nur selten mit Worten allein überzeugend auszudrücken gelingen²⁵, sie werden getragen von Intonation, Mimik, Gestik usw. Singer hebt die herausragende Bedeutung kommunikativer Prozesse für die Hirnentwicklung hervor und meint, die Kommunikationsmöglichkeiten sollten deshalb wesentlich breiter ausgeschöpft werden²⁶. Alle Kinder verfügen über ein breites Spektrum „nicht-rationaler Kommunikations- und Ausdrucksmittel“, die auf Kosten der rationalen Sprache stark vernachlässigt werden²⁷. Diesen Mangel an ästhetischen Ausdrucksmitteln und Kommunikationsformen sieht der Hirnforscher als Phänomen gesellschaftlicher Deprivation: „Gerade die Informationen, die bei der Stabilisierung sozialer Systeme eine so wichtige Rolle spielen, lassen sich damit (mit rationaler Sprache, C.K.) aber selbst bei hoher Sprachkompetenz nur sehr unvollkommen transportieren“.

²⁸Vor diesem Hintergrund entwirft Singer die schöne Utopie vom Frieden in der Welt: Wenn mit Hilfe von Bildern und Musik, Tanz und Poesie Ängste und Nöte zum Ausdruck kämen, würden die Kontrahenten schnell merken, dass ihre Befindlichkeiten und Sehnsüchte die gleichen sind – und Konflikte ließen sich leichter lösen. Denn die „ethnischen Konflikte, die derzeit ein Hauptproblem darstellen, beruhen nicht zuletzt auf der Unfähigkeit, sich in die kognitiven Schemata der jeweils anderen hineinzuversetzen“.²⁹

Der Drang, mit Bild und Sprache bzw. Schrift aktiv gestaltend in die Umwelt einzugreifen, ist seit jeher in der Menschheitsgeschichte verankert. Nur: im Unterschied zur Sprache, die kulturabhängig verschieden erlernt wird, gestaltet sich die bildnerische Entwicklung weitgehend kulturunabhängig – bis auf bestimmte spezifische Merkmale wie Augenformen, Kleidung usw., oftmals zeichnerische Muster, die Kinder gegenseitig nachahmen. Im bildnerischen Kommunizieren liegt eine große Chance, Kommunikation jenseits aller heterogenen Lebensvoraussetzungen anzubahnen. Denn mit der visuell-kulturellen Bildung und

dem bildnerisch-ästhetischen Gestalten werden nicht-sprachliche Kommunikationsformen geschult, wobei der bildnerische Ausdruck immer wieder in Sprachformen überführt wird.

Fazit: Frühförderung von Bildkompetenz

Sprachkompetenzen werden nicht nur durch Sprechen gefördert, sondern auch durch Lesen, durch Schreiben und Hören. Gleiches gilt für das Erlernen der Bildkompetenzen: Mit der Entwicklung von Vorstellungen, dem bildnerischen Gestalten, dem Sprechen über Bilder, dem Anschauen von Kunst und Alltagsbildern wird die bildnerische Kompetenz erweitert. Zudem trägt das Betrachten von Kunstwerken, gestalteter Umwelt, Medienbildern und Bilderbüchern dazu bei, immer neue Perspektiven einzunehmen, sich in andere Bildwelten hineinzuversetzen und diese zu artikulieren. Deshalb muss das bildnerisch-ästhetische Gestalten einen festen Platz im Bereich der Elementarbildung erhalten.

Der Hirnforscher Wolf Singer erläutert anschaulich, wie bedeutsam die so genannten „sensiblen Lernphasen“ für die Entwicklung eines Kindes sind.³⁰ Der Spracherwerb wie auch das zeichnerische Vermögen sind an diese Prägungsphasen gebunden. Die verschiedenen Bereiche der Hirnrinde entwickeln sich mit unterschiedlicher Geschwindigkeit, was zu einer sequenzieller Ausreifung der kognitiven Leistung führt, woraus sich Lernphasen ergeben, in der das Kind zur Reifung unterschiedliche Informationen aus der Umwelt benötigt.³¹ Von daher muss ein Kind mit seinen Ausdrucksbedürfnissen genau beobachtet werden, um diese entsprechend zu fördern. Als eindrucksvolles Beispiel, wie sich das Erlernen einer Sprache prägend auf die Entwicklung der kognitiven Hirnstrukturen im Hinblick auf das Abstraktionsvermögen auswirkt, skizziert Singer³² die Auswirkung des Erlernens verschiedener Zeichensprachen bei taubstummen Kindern: Lernen die Kinder die American-Signe Language (ASL), die analog zur gesprochenen Sprache auf syntaktischen und grammatikalischen Regeln aufbaut, ergeben sich daraus gleiche Hirnstrukturen wie beim Erlernen der gesprochenen Sprache. Nutzen sie jedoch eine Zeichensprache, die auf mimetischen Symbolen basiert, fehlen Voraussetzungen zum abstrahierenden Denken: „Kinder, die mimetische Sprachen erlernt haben, tun sich schwerer, logische Zusammenhänge höherer Ordnung zu durchschauen. Solche lassen sich mit mimetischen Sprachen nur unvollkommen darstellen, weil mangels abstrakter Symbole und differenzierter Syntax keine komplexen logischen Strukturen aufgebaut werden können“.³³

Ebenso wie der übende Umgang mit differenzierter und differenzierender Sprache dazu beiträgt, abstrakte Konstrukte auszudrücken und auch solche Konstrukte zu denken und sich vorzustellen, ist es notwendig, die Entwicklungsfenster für das zeichnerische Vermögen nicht zu übergehen. Mit dem zweiten oder dritten Lebensjahr beispielsweise entdeckt das Kind sein Ich – und es beginnt Kopffüßler zu zeichnen. Diese Zeichnungen tragen zur Selbstvergewisserung und zur Ausdifferenzierung des Ichs bei. Die Hirnentwicklung zieht sich bis zum Abschluss der Pubertät hin³⁴, – und die sprachlichen wie die bildnerischen Kommunikationsfähigkeiten tragen in entscheidendem Maße dazu bei, die eigene Existenz

in der Zeit wahrzunehmen, Handlungen planen, abwägen, aufschieben zu können und damit ein Konzept vom eigenen Ich zu entwickeln, das sich im sozialen Wertgefüge einzuordnen vermag.³⁵

Während die musikalische Frühpädagogik und die Bewegungsförderung schon lange Eingang in den Alltag von Kindergärten, Krippen und Kindertagesstätten gefunden haben, scheint das bildnerisch-ästhetische Gestalten im Elementarbereich zu selbstverständlich, als dass es einer besonderen Förderung bedürfe. Doch dieser Eindruck täuscht: Gerade der bildnerische Ausdruck ist im Kleinkind- und Vorschulalter von entscheidender Bedeutung für die Entwicklung. Etwas zeichnerisch darzustellen bedeutet, dass ein Geschehen, um es sich vorzustellen, mehrfach Revue passieren muss. Stück für Stück werden die Einzelelemente einer Situation zu Papier gebracht. Dabei wird ein Szenario aktiv entwickelt, abstrahiert und geformt, um es auf der Fläche zu platzieren. Das Erlebte wird bewusster verarbeitet – ähnlich wie im spielerischen Tun. Deshalb bedarf es speziell im Medienzeitalter, das den passiv-rezeptiven Umgang mit Bildern schon bei den Kleinsten evoziert, einer klaren Förderung des aktiven, gestalterischen Tuns sowie des produktiven Umgangs mit Bildern.

Selbstverständlich ist das bildnerisch-ästhetische Gestalten in den Bildungsplänen nahezu aller Länder für die Elementarpädagogik verankert (vgl. www.gew.de/bildungsplaene.html). Doch leider finden sich in vielen Einrichtungen für den Elementarbereich noch immer stereotype bildnerische Gestaltungen, die mit Hilfe von Schablonen und Mustervorlagen lediglich die Feinmotorik der Kinder schulen, aber keinen individuellen Ausdruck zulassen. Ebenso wie die zusätzlichen musikalischen Förderprogramme von versierten Musikpädagogen geleitet werden, sind vorrangig kunstpädagogisch qualifizierte Kräfte für spezielle bildnerische Förderungen zu gewinnen.

Wie kein anderer hat sich MR Michael Weidenhiller im Rahmen seiner langjährigen Tätigkeit am bayerischen Kultusministerium für die paritätische Förderung musikalischer und künstlerischer Bildung eingesetzt. Dafür gebührt ihm ganz herzlicher Dank.

- ¹ Vgl. u.a. Schäfer, Gerd E. (Hg.): *Bildung beginnt mit der Geburt*. Weinheim/Basel 2004, S. 117 ff.
- ² Howard Gardner in: Laewen, Hans-Joachim/ Anders, Beate (Hg.): *Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. Weinheim 2002.
- ³ Mattenklott, Gundel/ Rora, Constanze (Hg.): *Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung*. Weinheim/ München 2004.
- ⁴ Vgl. Stritzker, Uschi/ Peez, Georg/ Kirchner, Constanze: *Frühes Schmieren und erste Kritzel – Anfänge der Kinderzeichnung*. Norderstedt 2008.
- ⁵ Vgl. Sung-Hui, Kim: *Kreativitätsförderung und Montessori-Pädagogik. Untersuchungen bei Kindern im Vorschulalter*. Berlin 2008; Kirchner, Constanze/ Peez, Georg: *Praxis Pädagogik: Kreativität in der Grundschule erfolgreich fördern*. Braunschweig 2009.
- ⁶ Kirchner, Constanze: *Kinder und Kunst der Gegenwart: Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule*. Seelze 1999; Uhlig, Bettina: *Kunstrezeption in der Grundschule. Zu einer grundschulspezifischen Rezeptionsmethodik*. München 2005.
- ⁷ EU-Projekt imago2010: *Lernen mit Bildern. Anregungen zur Arbeit im Vor- und Grundschulalter*. O.O. 2010.
- ⁸ Dietl, Marie-Luise: *Kindermalerei. Zum Gebrauch der Farbe am Ende der Grundschulzeit*. Münster 2004.
- ⁹ Reuter, Oliver M.: *Experimentieren. Ästhetisches Verhalten von Grundschulkindern*. München 2007.
- ¹⁰ Arbeitsgruppe Grundschule im BDK - Fachverband für Kunstpädagogik e.V.: *Frühkindliche ästhetische Bildung – ein Diskussionsbeitrag*. Hannover 2009.
- ¹¹ Duncker, Ludwig/ Lieber, Gabriele/ Neuss, Norbert/ Uhlig, Bettina (Hg.): *Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule*. Seelze 2010.
- ¹² Rittelmeyer, Christian: *Kindheit in Bedrängnis. Zwischen Kulturindustrie und technokratischer Bildungsreform*. Stuttgart 2007.
- ¹³ Ders.: *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick*. Oberhausen 2010.
- ¹⁴ Staeger, Roswitha: *How to do things with music. Dokumentarische Videointerpretation als Zugang zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*. In: Gruber, Harald/ Wichelhaus, Barbara (Hg.): *Kunsttherapie mit Kindern und Jugendlichen. Aktuelle Bezüge aus klinischen und sozialen Anwendungsfeldern*. Berlin 2011.
- ¹⁵ Gruber, Harald/ Wichelhaus, Barbara (Hg.): *Kunsttherapie mit Kindern und Jugendlichen. Aktuelle Bezüge aus klinischen und sozialen Anwendungsfeldern*. Berlin 2011.
- ¹⁶ Ebd.
- ¹⁷ Rudolf, Horst: *Graphomotorische Testbatterie*. Manual. Göttingen 1986.
- ¹⁸ Miller, Michaela: *Graphomotorik und Kinderzeichnung. Qualitative Studie zum Zusammenhang zwischen den graphomotorischen Fähigkeiten und der zeichnerischen Entwicklung von Vorschulkindern. Schriftliche Hausarbeit für die Zulassung zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt Realschule, 2014 (unveröffentlicht)*.

¹⁹ Schütz, Norbert: *Bild- und Sprachhandeln in der kommunikativen pädagogischen Praxis*. In: Kirchner, Constanze/ Kirschenmann, Johannes/ Miller, Monika (Hg.): *Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck*. Forschungsstand – Forschungsperspektiven. München 2010.

²⁰ Ebd., S. 34.

²¹ Ebd., S. 37.

²² Ebd., S. 40.

²³ Ebd., S. 40.

²⁴ Ebd.

²⁵ Ebd. S. 58.

²⁶ Ebd.

²⁷ Ebd. S. 59.

²⁸ Ebd.

²⁹ Ebd.

³⁰ Singer, Wolf: *Der Beobachter im Gehirn. Essays zur Hirnforschung*. Frankfurt am Main 2002, S. 52.

³¹ Ebd.

³² Ebd.

³³ Ebd.

³⁴ Ebd. S. 53.

³⁵ Ebd. S. 54 ff.

LITERATUR

- Arbeitsgruppe Grundschule im BDK – Fachverband für Kunstpädagogik e.V.: *Frühkindliche ästhetische Bildung – ein Diskussionsbeitrag*. Hannover 2009.
- Dietl, Marie-Luise: *Kindermalerei. Zum Gebrauch der Farbe am Ende der Grundschulzeit*. Münster 2004.
- Duncker, Ludwig/ Lieber, Gabriele/ Neuss, Norbert/ Uhlig, Bettina (Hg.): *Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule*. Seelze 2010
- EU-Projekt imago2010: *Lernen mit Bildern. Anregungen zur Arbeit im Vor- und Grundschulalter*. O.O. 2010.
- Glas, Alexander: *Bildkompetenz und Sprachkompetenz*. In: Kirschenmann J./ Schulz F./ Sowa H. (Hrsg.): *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung*. München 2006.
- Glas, Alexander: *Bildhaftes Denken im Wort- und Bild-Verhältnis*. In: Kirchner, Constanze/ Kirschenmann, Johannes/ Miller, Monika (Hg.): *Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck. Forschungsstand – Forschungsperspektiven*. München 2010.
- Gruber, Harald/ Wichelhaus, Barbara (Hg.): *Kunsttherapie mit Kindern und Jugendlichen. Aktuelle Bezüge aus klinischen und sozialen Anwendungsfeldern*. Berlin 2011.
- Kirchner, Constanze: *Kinder und Kunst der Gegenwart: Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule*. Seelze 1999.
- Kirchner, Constanze: *Kinder & Kunst. Was Erwachsene wissen sollten*. Seelze-Velber 2008.
- Kirchner, Constanze/ Peez, Georg: *Praxis Pädagogik: Kreativität in der Grundschule erfolgreich fördern*. Braunschweig 2009.
- Laewen, Hans-Joachim/ Anders, Beate (Hg.): *Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. Weinheim 2002
- Mattenklott, Gundel/ Rora, Constanze (Hg.): *Ästhetische Erfahrung in der Kindheit*. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung. Weinheim/München 2004.
- Miller, Michaela: *Graphomotorik und Kinderzeichnung. Qualitative Studie zum Zusammenhang zwischen den graphomotorischen Fähigkeiten und der zeichnerischen Entwicklung von Vorschulkindern. Schriftliche Hausarbeit für die Zulassung zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt Realschule, 2014 (unveröffentlicht)*.
- Reuter, Oliver M.: *Experimentieren. Ästhetisches Verhalten von Grundschulkindern*. München 2007.
- Rittelmeyer, Christian: *Kindheit in Bedrängnis. Zwischen Kulturindustrie und technokratischer Bildungsreform*. Stuttgart 2007.
- Rittelmeyer, Christian: *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick*. Oberhausen 2010
- Rudolf, Horst: *Graphomotorische Testbatterie. Manual*. Göttingen 1986.
- Rudolf, Horst: *Frühd Diagnose graphomotorischer Störungen (Ursache, Wirkung und Behandlung)*. In: Internationale Frostig Gesellschaft (Hg.): *Graphomotorische Störungen und Rechenschwäche*. Dortmund 1989, S. 21-40.
- Schäfer, Gerd E. (Hg.): *Bildung beginnt mit der Geburt*. Weinheim/Basel 2004.
- Schäfer, Gerd E./ Staeger, Roswitha (Hg.): *Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung*. Weinheim/München 2010.
- Schütz, Norbert: *Bild- und Sprachhandeln in der kommunikativen pädagogischen Praxis*. In: Kirchner, Constanze/ Kirschenmann, Johannes/ Miller, Monika (Hg.): *Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck. Forschungsstand – Forschungsperspektiven*. München 2010.
- Seitz, Marielle: *Vom Formenzeichnen zum Schreibenlernen. Wahrnehmung, Bewegungskoordination, Feinmotorik und Konzentration*. München 2006

Singer, Wolf: *Der Beobachter im Gehirn. Essays zur Hirnforschung.* Frankfurt am Main 2002.

Staeger, Roswitha: *How to do things with music. Dokumentarische Videointerpretation als Zugang zur ästhetischen Erfahrung von Kindern.* In: Gruber, Harald/ Wichelhaus, Barbara (Hg.): *Kunsttherapie mit Kindern und Jugendlichen. Aktuelle Bezüge aus klinischen und sozialen Anwendungsfeldern.* Berlin 2011

Stritzker, Uschi/ Peez, Georg/ Kirchner, Constanze: *Frühes Schmieren und erste Kritzel – Anfänge der Kinderzeichnung.* Norderstedt 2008

Sung-Hui, Kim: *Kreativitätsförderung und Montessori-Pädagogik. Untersuchungen bei Kindern im Vorschulalter.* Berlin 2008

Uhlig, Bettina: *Kunstrezeption in der Grundschule. Zu einer grundschulspezifischen Rezeptionsmethodik.* München 2005

Wichelhaus, Barbara: *Kompensatorischer Kunstunterricht.* In: *Kunst+Unterricht* 191/1995, S. 35-39